

Un análisis del proceso de construcción interaccional en narrativas de ficción entre pares

Florencia Alam
Celia Renata Rosemberg

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 1 (Enero)

Resumen: El presente estudio tiene por objeto el análisis del proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción por parte de díadas de niños de 4 años que viven en poblaciones urbano-marginadas de Argentina. Las narrativas, elicitadas a partir de una secuencia de imágenes, fueron video-filmadas y luego transcritas. El corpus incluye 33 relatos producidos por díadas de niños de 4 años. Se realizó un análisis cualitativo del proceso de construcción interaccional de las narrativas que combina el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) con herramientas del análisis de la conversación (Goodwin 1984, 2007; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Dicho análisis permitió generar un sistema de categorías que dio cuenta de los roles narrativos que adoptan los niños en la construcción de las narrativas. En el análisis de los roles se atendió a la yuxtaposición de distintos campos semióticos: la información lingüística, la posición corporal, la entonación, la orientación de la mirada, los gestos y la manipulación de los objetos presentes en el entorno. Los resultados mostraron que los niños podían adoptar roles de narrador, audiencia o jugador paralelo. En la mayoría de los casos ambos niños adoptaban roles de narrador dando lugar a un proceso de negociación que les permitía coconstruir la narrativa.

Palabras clave: Interacciones entre pares - Narrativas - Roles narrativos - Proceso de construcción interaccional

Abstract: This study aims to analyse the interactional construction of fictional accounts produced by dyads of 4-year-old children from marginalised urban populations in Argentina. The narratives, elicited from a sequence of images, were video-taped and transcribed. The data corpus consist of 33 narratives produced by dyads of 4 year-old children. A qualitative analysis was performed that combined the Constant Comparative Method (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) with tools from Conversation Analysis (Goodwin 1984, 2007; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). This analysis allowed the generation of a system of categories that identified the narrative roles assumed by the participants. The analysis attended to the juxtaposition of different semiotic fields: linguistic information, body position, intonation, gaze direction, gestures and the manipulation of objects. Findings showed that children adopted roles of storyteller, audience, or parallel player. In most of the cases both children adopted a storyteller role leading to a negotiation process that allowed them to co-construct the narrative.

Keywords: Peer interactions - Narratives - Narrative roles - Process of interactional construction

Sobre la autoras y contacto

Dra. Florencia Alam
Dra. Celia Renata Rosemberg
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
correo-e: florenciaalam@gmail.com
correo-e: crosem@hotmail.com

Cita del artículo

Alam, F. y Rosemberg, C. (2015). Un análisis del proceso de construcción interaccional en narrativas de ficción entre pares. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (1), 1-16.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n1esp.pdf

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto el estudio de narrativas de ficción producidas por niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas en interacción con niños de la misma edad. La relevancia de este objeto de estudio se pone de manifiesto cuando se atiende a los resultados de investigaciones previas que han observado que los niños de estas poblaciones presentan algunas dificultades para participar de las prácticas discursivas que caracterizan la interacción en la escuela (Michaels, 1988; Rosenberg & Borzone, 1998) y ello puede repercutir en su desempeño en diversas áreas de conocimiento. Desde la perspectiva de los estudios mencionados, que atienden a las matrices socioculturales del desarrollo infantil, se considera que estas dificultades pueden, en parte, ser el resultado de desajustes entre las formas de discurso en las que los niños se socializan en el entorno familiar y el tipo de prosa que se privilegia en el entorno escolar. Es por ello que resulta relevante conocer las características que asume el desempeño discursivo, y en particular el discurso narrativo, de los niños de estas poblaciones en los años preescolares. Dicho conocimiento puede constituir una base para la elaboración de estrategias pedagógicas que faciliten la transición del niño a la escuela.

La producción infantil de narrativas ha sido ampliamente estudiada desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Nelson, 1996, 2007), en investigaciones que se han focalizado en las narrativas en la interacción niño-adulto (Fivush & Haden, 2005; Fivush, Haden & Reese, 2006; Haden, Haine & Fivush 1997; Melzi, 2000; Sparks, Carmiol & Ríos, 2013, entre otros). Los resultados de estos estudios mostraron que los adultos utilizan estrategias para andamiar la producción de las narraciones infantiles, ayudándolos a organizar los relatos causal y temporalmente, como así también a construir evaluaciones en relación al evento narrado.

En su mayoría estas investigaciones, llevadas a cabo con poblaciones de sectores medios, tomaron como referencia el modelo predominante en las familias de estos sectores sociales, que considera a la díada madre-niño como el núcleo del desarrollo y se centraron en el impacto de la interacción de la madre en el desempeño narrativo del niño pequeño. Sin embargo, otros trabajos que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (Rogoff, 1993, 2003; Rosenberg, Stein & Alam, 2013; Stein & Rosenberg, 2012) han señalado que en estos contextos culturales las interacciones entre niños tienen una importante relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños.

Por su parte, las interacciones entre niños han sido abordadas desde diferentes perspectivas. Así por ejemplo, los trabajos realizados desde la psicología sociocultural (Coll, 1991; Fawcett & Garton, 2005; Forman & Cazden, 1984; Mashburn, Justice, Downer & Pianta, 2009, entre otros) se focalizaron en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución de un problema. A pesar de que en muchos de estos estudios las tareas implican intercambios verbales entre los niños para arribar a la resolución, el proceso de negociación que se produce en la interacción no constituye objeto de análisis.

Otros trabajos, enmarcados en la perspectiva de la cultura de pares (Corsaro, 1992, 2003; Hamo & Blum-Kulka, 2007), han estudiado las diferencias entre las interacciones entre niños y entre niños y adultos (Blum-Kulka & Snow, 2002, 2004). Sus resultados han mostrado que las estructuras de participación más igualitarias que se generan en los grupos de pares, a diferencia de las interacciones niño-adulto, podrían permitir oportunidades y formatos de colaboración distintos a los que se producen en las interacciones con adultos. Asimismo, como señalan Blum-Kulka y Huck-Taglicht (2002), la estructura más igualitaria que caracteriza a las interacciones entre niños permite mayor reciprocidad en los roles de experto y aprendiz. En efecto, el análisis de interacciones espontáneas registradas en contextos escolares mostró que un mismo niño podía alternar entre un rol y otro.

Una serie de trabajos se focalizaron en las narrativas producidas por niños en interacción con sus pares (Umiker-Sebeok, 1979; Preece, 1987; Hayes & Casey, 2002; Küntay & Senay, 2003; Nicolopoulou, 2008). Así por ejemplo, Hayes y Casey (2002) compararon la producción de un relato de ficción realizado de forma individual o en díadas integradas por niños preescolares de la misma edad. El entrevistador le mostraba a un niño de forma individual o a una pareja de niños una imagen de un sapo y les solicitaba que contaran una historia que comenzaba con la frase "Había una vez un sapo". A medida que los niños narraban el entrevistador escribía en una pizarra el relato. Los resultados pusieron de manifiesto que las díadas produjeron relatos más extensos, tanto en términos de palabras como de proposiciones. Asimismo, se identificó en las díadas un mayor uso de

conectores, en particular de tipo aditivo. Sin embargo, el mayor uso de conectores no siempre implicaba una relación coherente entre los enunciados conectados. En cambio, los niños que relataron de forma individual utilizaron menor cantidad de conectores pero sus relatos contenían un porcentaje más alto de enunciados conectados lógicamente. El análisis de los relatos puso de manifiesto que en la condición de interacción muchas veces cada niño narraba un cuento distinto. Los autores sostienen que estos resultados ponen de manifiesto que los niños a esta edad tienen dificultades para coordinar enunciados sucesivos con otro niño.

Sin embargo, Keenan (1979) realizó observaciones de conversaciones espontáneas entre mellizos de 3 años que mostraron que tempranamente los niños podían mantener un diálogo coherente a lo largo de varios turnos, y que esto se lograba porque los niños atendían al turno precedente realizado por su compañero. El análisis de las conversaciones puso de manifiesto que en los casos en los que uno de los niños no atendía a la emisión del locutor, éste llamaba la atención de su interlocutor mediante diversas estrategias. Otros trabajos llevados a cabo en contextos naturales también mostraron que los niños son capaces de atender a los aportes realizados por sus interlocutores, aportando a su vez emisiones que se insertan de manera coherente en la secuencia conversacional (Küntay & Senay, 2003; Nicolopoulou & Richner, 2004; Rosenberg, Silva & Stein, 2011). Asimismo, Preece (1987) analizó 90 horas audiograbadas de conversaciones espontáneas entre 3 niños de preescolar y primer grado. Los resultados mostraron que los niños en sus conversaciones producían una gran cantidad de narrativas de forma colaborativa en las que atendían a los aportes de sus interlocutores.

Investigaciones recientes (Gardner & Forrester, 2010; Rosenberg, 2002; Rosenberg & Menti, en prensa) han señalado la necesidad de articular el estudio del desarrollo y el desempeño infantil con el microanálisis de la interacción. Como señalan estas investigaciones, los conceptos desarrollados por el análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Tuson, 1995) permiten estudiar en detalle los procesos a través de los cuales los niños y sus interlocutores construyen significado de modo compartido en las situaciones de interacción.

El análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sindell & Stivers, 2013; Tuson, 1995) concibe a la conversación como una forma de discurso organizada a partir de la alternancia de turnos. Los turnos no se suceden de forma aleatoria, sino que se estructuran a partir de la conformación de una secuencia (Tuson, 1995). Como sostienen Goodwin y Heritage (1990), en una interacción cada participante analiza las acciones de los otros para poder producir acciones que respondan a las realizadas previamente y que a la vez proyecten nuevas acciones.

Una serie de trabajos que, desde el análisis de la conversación, analizaron las narrativas producidas en interacciones entre adultos han mostrado la importancia de atender a la construcción interaccional de los relatos (C. Goodwin, 1984, 2007; M.H. Goodwin, 1997; Mandelbaum, 2013). Así por ejemplo, Goodwin (1984) estudió la organización interactiva que se desplegaba entre los participantes durante la narración de un evento por parte de uno de ellos. Utilizando un registro fílmico de una cena en la que participaban 4 adultos, Goodwin analizó los roles narrativos que adoptaban cada uno de los participantes a partir de sus acciones y de las acciones que realizaban los otros. Identificó un rol de narrador; un rol de audiencia-destinatario, que se caracterizó por ser a quién el narrador se dirigía, y por mantener la mirada dirigida al narrador, mostrando así su atención; y un rol de audiencia-no destinatario, que si bien participaba de la interacción no recibía la mirada del narrador, y su atención estaba focalizada en otras actividades. El estudio mostró, a través del análisis de las acciones que llevaban a cabo cada uno de los participantes, que la narración no era solo realizada por el hablante, sino a partir de una negociación entre todos los participantes de la interacción. En efecto, la manera en la que el narrador articulaba su habla y se posicionaba corporalmente permitía diferenciar segmentos, y funcionaba de guía para las acciones que llevaban a cabo los participantes. A su vez, la dirección de la mirada de la audiencia y las acciones que ésta realizaba funcionaban como indicadores para el narrador de la atención que estaba recibiendo su relato, y de esa manera podía estructurar su narrativa.

En este mismo sentido, M.H. Goodwin (1997) sostiene que durante la narración de eventos los receptores realizan diferentes acciones: pueden atender a la narración de acuerdo a la forma propuesta por el narrador, adoptando la posición del receptor-destinatario; desatender a la narración, haciendo otras actividades; tomar distancia de la narrativa imponiendo metacomentarios, o pueden aportar evaluaciones a la narración. En el

análisis de un relato producido durante una conversación familiar la autora se focalizó en la construcción de un tipo de intervención a la que, retomando a Goffman (1981), denominó "juego paralelo" (byplay). El juego paralelo describe las intervenciones que los participantes distintos del narrador y de la audiencia principal realizan sobre el relato pero de forma paralela. Estas intervenciones suelen ser burlas o chistes sobre aspectos del relato y que, tal como se puso de manifiesto en el análisis, pueden poner en riesgo la continuidad del relato.

Como señalan tanto M.H. Goodwin (1997) como C. Goodwin (1984, 2007), la elección de las acciones por parte de los receptores tiene consecuencias en la narrativa. Debido a ello el análisis de las estructuras participativas durante la conversación tiene relevancia para la comprensión de la producción narrativa. La atención a los detalles referidos a cómo los receptores actúan en la conversación permite entender las narraciones en términos de eventos de habla construidos dinámicamente. A pesar de que un hablante pueda proponer una forma particular para que su discurso sea recepcionado, los receptores tienen múltiples formas de actuar a partir de lo que escuchan. En este sentido, estos autores postulan la necesidad de reconceptualizar la noción de autoría en las interacciones, proponiendo como unidad de análisis los marcos participantes (C. Goodwin, 2003; M.H. Goodwin, 2006). Este concepto alude a la organización de la interacción como resultado de las acciones del hablante así como también del oyente o los oyentes.

Algunos trabajos recientes han integrado los conceptos desarrollados por el análisis de la conversación al estudio del desempeño narrativo infantil (Alam, en prensa; Radford y Mahon, 2010). Así por ejemplo, Radford y Mahon (2010) analizaron las interacciones entre adultos y niños con dificultades lingüísticas, y con niños sordos durante una narración a partir de un libro con imágenes. El microanálisis discursivo de las interacciones permitió mostrar que tanto la duración y la repetición de los gestos de los niños, como la dirección de la mirada, cobraban significado interaccional. En efecto, la repetición o el alargamiento de un mismo gesto, así como el cambio en la dirección de la mirada, permitía a los niños tomar, mantener o pasar el turno de habla. El análisis mostró que los adultos reconocían el uso que los niños hacían de estos recursos. Asimismo, las autoras señalaron que en muchos casos los niños gestuaban mientras el adulto realizaba una intervención verbal. El análisis de estas situaciones mostró que esto no era interpretado por los participantes como una superposición de turnos o una interrupción sino como la construcción de turnos en colaboración, en tanto que el gesto infantil realizaba un aporte relevante a la emisión adulta.

En un trabajo anterior (Alam, en prensa) analizamos el proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción por parte de diadas integradas por niños de 4 y 12 años de poblaciones urbano marginadas de Buenos Aires, Argentina. Los resultados mostraron que los niños adoptaban diferentes roles narrativos que se configuraban a partir de una yuxtaposición de campos semióticos -verbales, gestuales y proxémicos-. Los niños pequeños adoptaban el rol de narrador o el rol de audiencia, mientras que los niños mayores asumían roles de tutor, narrador o audiencia. En la mayoría de los casos el niño mayor adoptaba el rol de tutor y el niño pequeño el rol de narrador dando lugar a la construcción conjunta del relato. Sin embargo, también se registraron intercambios en los que ambos niños adoptaban el rol de narrador. En estos casos el niño mayor imponía su narrativa y no daba lugar a la participación del niño pequeño.

En el presente trabajo también nos proponemos analizar el proceso de construcción interaccional de una narrativa de ficción pero, a diferencia del trabajo anterior (Alam, en prensa), en este estudio nos focalizaremos en narrativas producidas por diadas de niños de la misma edad (4 años) que viven en barrios urbano marginados de Buenos Aires, Argentina.

METODOLOGÍA

Participantes

Participaron en este estudio 33 niños de 4 años que concurren a un jardín de infantes de Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el que las autoras realizan proyectos de transferencia educativa. Participaron todos los niños y niñas de la escuela que así lo deseaban y cuyos padres daban el consentimiento.

Los niños y niñas que participaron viven en poblaciones en situación de pobreza. Se trata de poblaciones caracterizadas por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Las familias que las conforman son migrantes recientes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos, principalmente, Bolivia, Paraguay y Perú. En su mayoría, son familias numerosas cuya transición al medio urbano local se caracteriza no sólo por la hibridación de pautas culturales de origen sino también porque su vida cotidiana transcurre en situación de indigencia y pobreza extrema. Todos los niños que participaron del estudio son hablantes de español como primera lengua.

Materiales

Las narrativas se elicitaban a partir de una secuencia de imágenes que recuperaba el contexto de un evento, una visita a un zoológico, al que todos los niños habían asistido conjuntamente una semana antes.

La secuencia de ilustraciones relata la visita de un niño al zoológico. En el zoológico, el niño va a ver un mono. Después de ver al mono, el niño se da vuelta con la intención de dirigirse a otro lado, entonces el mono se acerca y le saca de la mochila una banana. El niño se da cuenta y decide recuperar su banana, se saca la mochila y se mete en la jaula del mono. El mono se escapa trepando a un árbol, y el niño lo persigue. Finalmente, el niño llega hasta donde está el mono y se sienta en una rama del árbol a compartir la banana con el mono.

Obtención y transcripción de la información empírica

Para la elicitación de las narrativas se conformaron 33 díadas entre los niños. La conformación de las parejas se realizó al azar. Las narraciones fueron videograbadas en entrevistas en parejas en un aula de la escuela. Los niños se sentaban uno al lado del otro y la investigadora se ubicaba de frente a ellos. Detrás de la investigadora se encontraba, a la vista de los niños, una cámara fija que permanecía prendida desde que ingresaban a la sala hasta que se iban, tal como se muestra en la siguiente figura:

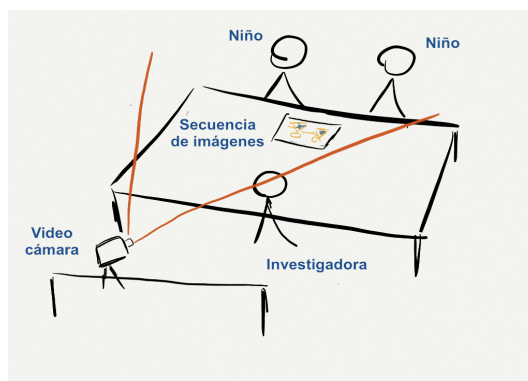


Figura 1: Contexto en el que fueron producidas las narrativas

La investigadora les entregaba la secuencia de imágenes y les decía que miraran las imágenes y contaran el cuento todas las veces que quisieran y que cuando terminaran la llamaran. Luego se retiraba de la sala. Una vez que los niños la llamaban, la investigadora escuchaba el relato con las imágenes a la vista tanto de los niños como de ella sin realizar preguntas.

Se optó por el uso de video filmaciones en tanto que permiten captar de un modo abierto no estructurado la información empírica que configura las narraciones en la interacción. Estas técnicas posibilitan una aproximación ecológica a las características de los comportamientos verbales y no verbales que permiten la construcción interaccional de las narraciones (Duranti, 1997).

Las videograbaciones fueron transcritas para su análisis de acuerdo a las codificaciones que se presentan en el anexo final.

Corpus

Se conformó un corpus de 33 narrativas, una por cada pareja de niños. Se consideró únicamente la narrativa que los niños producían en presencia de la investigadora. Asimismo, se consideró que los niños producían una narrativa de ficción cuando construían relatos en los que se incluía la información proporcionada en las imágenes.

Análisis de la información empírica

Se realizó un análisis cualitativo del proceso de construcción interaccional de las narrativas que combina el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) con herramientas del Análisis de la Conversación (Goodwin 1984, 2007; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Dicho análisis permitió generar un sistema de categorías que dio cuenta de los roles narrativos que adoptan los niños en la construcción de las narrativas. En el análisis de los roles se atendió a la yuxtaposición de distintos campos semióticos: la información lingüística, la posición corporal, la entonación, la orientación de la mirada, los gestos y la manipulación de los objetos presentes en el entorno. Los roles narrativos que adoptaban los niños fueron luego cuantificados con el objeto de conocer su distribución en el corpus.

RESULTADOS

El análisis de las interacciones entre los niños en la construcción de las narrativas puso de manifiesto que para construir una narrativa los niños adoptaban diferentes roles narrativos que se configuraban a partir de una yuxtaposición de campos semióticos -verbales, gestuales y proxémicos-. Los niños podían asumir roles de narrador, de audiencia o de jugador paralelo.

Se consideró que un niño asumía el rol de narrador cuando aportaba de forma verbal información sobre la narrativa. La posición corporal y la mirada del narrador se dirigían principalmente a la audiencia y/o a las imágenes. A continuación se presenta un ejemplo en el que ambos niños adoptan el rol de narrador.

Ejemplo 1: Ariel (4 años) y Mauricio (4 años)

- 1 ARIEL: acá está el mono ((señala)) acá está el niño ((señala)) viste este niño / ((señala)) vas a ver que el niño va a estar con el mono
[a INVESTIGADORA]
- 2 MAURICIO: sí pero después el mono le quita la banana al niño
[a IMAGEN]
- 3 ((pasan juntos la hoja))
- 4 ARIEL: ahí ((señala al niño)) le quitó la banana
[a IMAGEN]
- 5 MAURICIO: ((sonríe)) ((señala al niño)) le quitó la banana fotograma 1
[a INVESTIGADORA]
- 6 INVESTIGADORA: A::
- 7 ((pasan juntos la hoja))
- 8 MAURICIO: y ahora ((señala la imagen))
[a IMAGEN]
- 9 ARIEL: ahí viene el niño
[a IMAGEN]
- 10 MAURICIO: ((señala al niño))
[a INVESTIGADORA]
- 11 ((pasan la hoja juntos))
- 12 ARIEL: y mirá =qué va a hacer ahí=
[a INVESTIGADORA]
- 13 MAURICIO: =((señala al niño))=

[a INVESTIGADORA]
14 ARIEL: ahí entró
[a IMAGEN]
15 MAURICIO: ahí entró
[a INVESTIGADORA]
16 ((pasan juntos la hoja))
17 MAURICIO: y ahí ((señala al niño)) se subió
[a IMAGEN]
18 ((pasan juntos la hoja))
19 ARIEL: mirá ahí se hitieron [: hicieron] amigos
[a INVESTIGADORA]
20 MAURICIO: ((señala la imagen))
[a INVESTIGADORA]
21 INVESTIGADORA: qué hicieron ahí/
22 MAURICIO: se ((señala al mono y luego al niño)) se partieron una banana
[a INVESTIGADORA]
23 ARIEL: ((señala la banana)) banana con banana
[a INVESTIGADORA]

Fotograma 1



Como se pone de manifiesto en el intercambio, Mauricio y Ariel logran configurar una narrativa colaborativa a través no sólo de la construcción conjunta de la secuencia del relato -turno 1, Ariel: vas a ver que el niño va a estar con el mono / turno 2 Mauricio: sí pero después el mono le quita la banana al niño-, sino también a través de la yuxtaposición, de forma colaborativa, de información de diversos campos semióticos. Así por ejemplo, en el turno 9 mientras Ariel proporciona información verbal que indica la acción del personaje -ahí viene el niño-, Mauricio aporta información no verbal, a través del señalamiento de la imagen que indica al participante aludido por su compañero.

Cabe señalar que ambos niños emplean gestos deícticos e información verbal de forma alternada. En efecto, el ejemplo muestra que no es uno de los niños el que narra verbalmente y su compañero aquel que acompaña el relato con señalamientos de las imágenes, sino que uno y otro van alternando el tipo de información que proporcionan. En este sentido, en el turno 22 Mauricio expresa de forma verbal la acción realizada por los participantes -se partieron una banana- y utiliza el gesto deíctico para explicitar la referencia -((señala al mono y al niño))- . Ariel utiliza el gesto deíctico para indicar al único participante no señalado gestualmente por su compañero, la banana. De esta forma tiene lugar un proceso de construcción conjunta, en la que cada participante aporta información nueva. Dicha construcción se produce tanto en el plano verbal como en el no verbal, Mauricio y Ariel no se repiten, ni se superponen, cada uno aporta al relato un elemento nuevo.

El aporte de información de otros campos semióticos en la co-construcción de la narrativa tiene lugar también a través de la dirección de la mirada a la audiencia. En efecto, ambos niños van alternando la dirección de la mirada entre las imágenes y la investigadora, construyendo así, conjuntamente, una audiencia. Es interesante destacar que los momentos en los que Mauricio repite las palabras de su compañero (turnos 3 y 4 y turnos 11 y

12), lo hace dirigiendo la mirada a la audiencia-investigadora. Es posible pensar la repetición de Mauricio acompañada de la mirada a la audiencia desde una construcción doble, afirma el rol de narrador de su compañero al repetir sus palabras, y se ubica él mismo también en narrador a través de la mirada a la audiencia.

En otros casos en los que ambos niños adoptaban el rol de narrador la coconstrucción del relato se daba en el marco de una continua negociación que fluctuaba entre un modo más colaborativo y otro más competitivo, tal como se pone en evidencia en el intercambio entre Candela y Lourdes.

Ejemplo 2: Candela (4 años) y Lourdes (4 años)

1 LOURDES: =acá tenía=
[a INVESTIGADORA]
2 CANDELA: =estaba mirando= al mono en el árbol
[a INVESTIGADORA]
3 ((pasan la hoja juntas))
4 CANDELA: después-
[a INVESTIGADORA]
5 LOURDES: y le quitó la banana \ ((levanta la hoja y comienza a pasarla))
[a IMÁGENES]
6 CANDELA: ((agarra la hoja que está pasando Lourdes y continúa el movimiento))
le reviso la mochila y ahí \ le agarró la banana
[a INVESTIGADORA]
7 LOURDES: claro
[a CANDELA]
8 INVESTIGADORA: a::
9 CANDELA: y después vio el nene que el mono le agarró la banana
[a IMÁGENES]
10 LOURDES: y se asustó
[a IMÁGENES]
11 ((pasan la hoja juntas))
12 CANDELA: y después-
[a IMÁGENES]
13 LOURDES: dejó la mochila tirada y quería agarrar la banana
[a IMÁGENES]
14 ((pasan juntas la hoja))
15 LOURDES: acá quería agarrar la banana pero no se podía subir
[a IMÁGENES]
16 INVESTIGADORA: a::
17 CANDELA: ((comienza a narrar antes de terminar de pasar la hoja)) acá es donde sí se podía subir para agarrarle la banana al mono fotograma 2
[a IMÁGENES]

Fotograma 2



La interacción entre Candela y Lourdes parece fluctuar entre un modo colaborativo y un modo competitivo. El modo colaborativo se muestra a través la construcción conjunta de la secuencialidad narrativa -turno 9 Candela: y después vio el nene que el mono le agarró la banana, turno 10 Lourdes: y se asustó-, el pasaje de las hojas realizado por ambas niñas, y el reconocimiento y la inclusión en las propias intervenciones de la información aportada por la otra niña -turno 15 Lourdes: acá quería agarrar la banana pero no se podía subir; turno 17 Candela: acá es donde sí se podía subir-. El modo competitivo, se pone de manifiesto en los solapamientos -turno 1, =acá tenía= y turno 2, =estaba mirando=- e interrupciones -turno 4 y turno 12-.

La fluctuación entre un modo colaborativo y otro competitivo permite una negociación que da lugar a la coconstrucción de la narrativa. En efecto, si bien no se produce una construcción conjunta a través de turnos compartidos, como en el caso de Ariel y Mauricio, tampoco se observa que una de las niñas imponga su relato. Por el contrario, se observa un constante cambio en quién obtiene y mantiene el turno de habla, y en el modo en el que dicho turno se obtiene.

Así por ejemplo, en la primera secuencia del intercambio se produce un solapamiento y es Candela la que mantiene el turno (turnos 1 y 2). A continuación Candela inicia la secuencia pero Lourdes la interrumpe y toma el turno, Candela cede el turno, pero luego, antes de dar por terminado el pasaje de la hoja, amplía la información brindada por su compañera -turno 6, Candela: le revisó la mochila y ahí \ le agarró la banana [a INVESTIGADORA]-. Si consideramos el tono descendente y enfático en “ahí”, es posible entender la intervención de Candela como una corrección a la emisión de Lourdes. Cabe destacar que en esta intervención la mirada de Candela no está dirigida a Lourdes sino a la investigadora-audiencia. La dirección de la mirada permite pensar que la corrección no se realiza desde un lugar asimétrico como es el caso de un tutor y un aprendiz, sino como parte de una construcción colaborativa. En efecto, parecería tratarse de una corrección a cómo la audiencia debe entender el relato y no a una “modificación” que Lourdes debería hacer. La respuesta de Lourdes parecería corroborar esta interpretación, ya que la niña afirma la intervención de Candela -turno 7, claro. A continuación la secuencia se produce de un modo colaborativo, Candela inicia la secuencia -turno 9, Candela: y después vio el nene que el mono le agarró la banana-, Lourdes acepta ese inicio y construye su intervención a partir del aporte de su compañera -turno 10, Lourdes: y se asustó-.

En las secuencias siguientes vuelven a producirse interrupciones. Es interesante señalar las distintas estrategias que utilizan las niñas para obtener el turno de habla. Así por ejemplo, Lourdes utiliza un tono más fuerte -turno 13, dejó la mochila tirada- con el que interrumpe a su compañera y logra obtener el turno. Por su parte, Candela parecería aprovechar el lugar que ocupa en la mesa para comenzar a narrar antes de haber terminado de pasar la hoja -turno 17-, ya que, como se muestra en el fotograma 2, en este lugar el pasaje de las hojas le permite ver la imagen primero.

En otros casos mientras que uno de los niños adoptaba el rol de narrador, el otro niño asumía el rol de audiencia.

Ejemplo 3: Camila (4 años) y Lucía (4 años)

- 1 CAMILA: el nene ((señala al niño)) entró \ ((señala la puerta))
[a IMÁGENES]
LUCÍA
[a IMÁGENES]
2 CAMILA: después (.) el nene ((señala al nene)) vio al mono ((traza con el dedo una línea entre el nene y el mono))
[a IMÁGENES]
LUCÍA
[a IMÁGENES]
3 CAMILA: después le sacó la banana ((señala la banana))
[a IMÁGENES]
LUCÍA
[a IMÁGENES]
4 CAMILA: ((señala al nene)) el nene se puso triste

Fotograma 3



Como se pone de manifiesto en el intercambio entre Lucía y Camila, cuando un niño adoptaba el rol de audiencia, como es el caso de Lucía, no aportaba información verbal a la narrativa, sino que señalaba interés en el relato de su compañero a través de diversos indicadores, tales como el mantenimiento de la mirada al narrador o a las imágenes señaladas por éste -como se muestra en el fotograma 3- y una posición corporal próxima a él.

En otros intercambios mientras que uno de los niños adoptaba un rol de narrador, el otro niño generaba interrupciones en el relato que, sin embargo, no parecían tener como objetivo narrar, tal como se muestra en el ejemplo a continuación.

Ejemplo 4: Celeste (4 años) y Brian (4 años)

1 CELESTE: el nene fue al =zoológico=

[a IMÁGENES] [a INVESTIGADORA]

2 BRIAN: =zoológico= fotograma 4

[a CELESTE]

3 CELESTE: y el mono vio la banana

4 BRIAN: la banana

[a CELESTE]

5 CELESTE: después la quiso =sacar=

[a IMÁGENES]

6 BRIAN: =xxx=

[a CELESTE]

{Celeste comienza a pasar las hojas muy rápido y acelera el relato}

7 CELESTE: se la quiso sacar pero no podía ((pasa la hoja)) casi más se caía ((pasa la hoja)) quiso trepar ((pasa la hoja)) y compartieron la banana

BRIAN: [a IMÁGENES] fotograma 5

Fotograma 4



Fotograma 5



En el intercambio presentado Celeste intenta construir el relato, sin embargo Brian a través de constantes solapamientos a sus intervenciones la interrumpe. Celeste parecería no atender a las intervenciones de Brian, no lo mira, ni le pide que se calle. En el turno 7 Celeste acelera el tiempo de la narración, Brian parece detectar el cambio, deja de interrumpirla y escucha aparentemente el relato ya que en lugar de seguir mirándola a ella, mira las imágenes, tal como se muestra en el fotograma 5. Asimismo, Celeste reformula su intervención anterior, interrumpida por Brian - turno 7, se la quiso sacar- agregando información que está implícita en el relato -pero no podía- como así también información que no aparece en las imágenes -casi más se caía-. De este modo genera mayor densidad de información, en tanto que incrementa el número de problemas a los que el protagonista se enfrenta.

En el intercambio entre Brian y Celeste, el rol que adopta Brian al comienzo del relato no puede considerarse como narrador ya que, a pesar de solaparse a las intervenciones de su compañera, sus intervenciones no parecen estar destinadas a obtener el turno de habla. En efecto, los solapamientos de Brian se producen siempre al final de las intervenciones de Celeste, y no al comienzo, lugar más apropiado si el objetivo es conseguir el turno para poder narrar. Asimismo, los solapamientos de Brian son repeticiones de las palabras de la niña, que por lo tanto no aportan información nueva. Como se muestra en fotograma 4, la mirada y la posición corporal de Brian no están dirigidas a la audiencia, ni a las imágenes -dirección que se identificó como característica del rol de narrador- sino a Celeste, a quien mira con una sonrisa que podría considerarse como una provocación. Se consideró entonces que Brian adoptaba un rol de jugador paralelo. Este rol se caracteriza por comentarios y/o acciones que interrumpen o se solapan a la narrativa de su compañero. A diferencia del rol de narrador las intervenciones de los jugadores paralelos no configuran una narrativa.

En el intercambio presentado Celeste opta, como se mencionó antes, por acelerar la narración y ampliar la información presente en las imágenes. Su estrategia parece funcionar ya que Brian cambia de rol, asumiendo el rol de audiencia -fotograma 4- que le permite a la niña completar su relato.

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de los roles asumidos por los niños con el objetivo de conocer su distribución en el corpus. Se contabilizaron únicamente los roles asumidos por cada uno de los participantes al comienzo del intercambio.

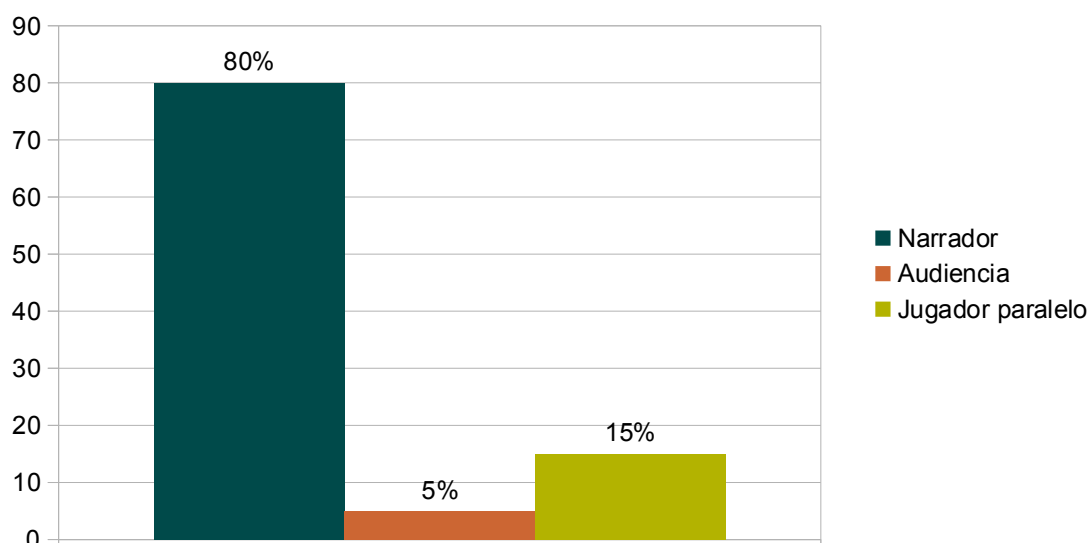


Figura 2: Distribución de los roles adoptados por los niños en la construcción de las narrativas

Como se pone de manifiesto en la Figura 2 los niños adoptaban en mayor medida el rol de narrador (80%) en segundo lugar el rol de jugador paralelo (15%) y en muy pocos casos el rol de audiencia (5%).

DISCUSIÓN

El análisis de la construcción interaccional de las narrativas puso de manifiesto que para lograr construir una narrativa los niños adoptaban diferentes roles (Goodwin, 1984) que se configuraban y se negociaban a partir de una red compleja de información de distintos campos semióticos que incluía lo verbal así como la mirada, la posición corporal y el uso de los materiales presentes en la situación (Goodwin M., 1997; Goodwin C., 1984, 2007).

Como se puso de manifiesto en el análisis, los niños tendían a adoptar en la mayoría de los casos roles de narrador. El microanálisis discursivo de los intercambios puso de manifiesto que cuando ambos niños adoptaban el rol de narrador lograban negociar la construcción del relato, dando lugar a narrativas colaborativas, tal como había sido identificado en situaciones naturales por Preece (1987). En este sentido, los resultados del presente estudio muestran diferencias respecto de los resultados de nuestro trabajo anterior (Alam, en prensa) en el que la construcción interaccional de relatos de ficción era realizada por diadas integradas por niños de distintas edades. En efecto, en las diadas integradas por niños de distintas edades, cuando ambos niños intentaban adoptar el rol de narrador el niño mayor tendía a imponer su narrativa no permitiendo que el niño pequeño narrase. Es posible que en el presente estudio con diadas integradas por niños de la misma edad, la mayor simetría entre los pares haya dado lugar a una negociación entre los niños para coconstruir la narrativa.

En algunos casos esta negociación se llevaba a cabo a través de turnos colaborativos. Radford y Mahon (2010) también encontraron, en la elaboración de relatos a partir de imágenes, el empleo de turnos colaborativos en los que el adulto aludía verbalmente a las imágenes y los niños aportaban información no verbal. A diferencia de lo observado por Radford y Mahon en la presente investigación los participantes alternaban el tipo de información provista. Mientras que en algunos turnos uno de los niños utilizaba información verbal y el otro niño señalaba las imágenes, en otro turno la forma de participación se invertía. Es probable que la diferencia con el estudio de Radford y Mahon se deba a la mayor simetría entre niños que entre niños y adultos (Blum-Kulka & Huck-Taglicht, 2002).

Otro de los roles identificados fue el rol de audiencia. Como se puso de manifiesto en el análisis, cuando uno de los niños adoptaba dicho rol mostraba interés en la narrativa de su compañero a través de la dirección de la mirada al narrador o a lo señalado por éste. En su estudio sobre los roles narrativos en conversaciones entre adultos, Goodwin (1984, 2007) también señaló como característica principal del rol de audiencia la dirección de la mirada al narrador.

El tercer rol identificado se denominó jugador paralelo. Este rol recupera la categoría propuesta por Goffman (1981) y luego retomada por Goodwin (1997) de juego paralelo. Esta categoría describe las intervenciones de los participantes que durante una narración o descripción realizan comentarios, burlas o chistes, sobre el relato principal pero de forma paralela al mismo y que pueden "poner en riesgo" la continuidad del relato (Goodwin, 1997). Como se mostró en el análisis, cuando un niño adoptaba el rol de jugador paralelo sus intervenciones interrumpían el relato del narrador. Pero, a diferencia de las situaciones en las que ambos niños adoptaban el rol de narrador y las interrupciones tenían el objetivo de tomar el turno de habla, las intervenciones realizadas por jugador paralelo no buscaban configurar una narrativa.

El análisis de los intercambios en los que uno de los niños asumía el rol de jugador paralelo mostró que, en ocasiones, las acciones realizadas por el jugador paralelo tenían repercusión en el modo de relatar que adoptaba el niño narrador, en tanto que este debía desplegar diversos recursos discursivos con el objetivo de poder continuar la narrativa. Estos recursos, a su vez, podía dar lugar a un cambio en el rol asumido por el jugador paralelo, tal como tuvo lugar en el caso analizado en este trabajo. En este sentido, es posible pensar la construcción de la narrativa a partir del concepto de marcos participantes (C. Goodwin, 2003; M.H. Goodwin, 2006) y no como acciones aisladas de cada uno de los niños.

Los resultados de la presente investigación no corroboran los de Hayes y Casey (2002), que encontraron que los niños de 4 años que producían un relato en interacción con un par en muchas ocasiones no lograban coordinar enunciados sucesivos con el otro niño. Es posible que esta diferencia se deba a que los estudios emplearon modos de elicitación distintos. Así, mientras que Hayes y Casey le solicitaban a los niños que narraran a partir de una única imagen y de una frase introductoria, en el presente estudio los niños contaban con el apoyo de las imágenes. Como se señaló en otros estudios (Shapiro & Hudson, 1991; Sánchez Abchi, Moyano & Borzone, 2011) el soporte de una secuencia de ilustraciones facilita la producción de relatos de ficción por parte de niños pequeños.

Por otra parte, cabe señalar que Hayes y Casey (2002) no utilizaron registros filmicos, debido a ello el estudio no contempló el análisis de recursos no verbales. Sin embargo, investigaciones previas (Goodwin C., 1984, 1986, 2007; Goodwin M., 1997; Michaels, 1988; Radford & Mahon, 2010) mostraron que es necesario atender a la información de otros campos semióticos en tanto que ésta es parte constitutiva de los relatos. Asimismo, el análisis llevado a cabo por Hayes y Casey se focalizó en la narrativa producida y no en el proceso de negociación a través del cual los niños lograban configurar la narrativa. El presente trabajo pone en evidencia que para poder comprender el modo en el que se construye la coherencia en las interacciones orales es necesario atender a la construcción de la secuencia conversacional, como ya fue señalado desde el análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Schegloff, 1990).

En consonancia con el presente estudio otros trabajos también pusieron de manifiesto la habilidad de los niños pequeños para atender a los aportes de sus interlocutores y configurar así un intercambio coherente (Keenan, 1979; Hamo & Blum-Kulka, 2007; Rosenberg, Silva & Stein, 2011).

La relevancia del presente estudio se pone de manifiesto si se considera en el marco de las investigaciones antecedentes que destacaron la importancia de la interacción para el desarrollo narrativo (Haden, Haine & Fivush 1997; Melzi, 2000; Fivush & Haden, 2005; Fivush, Haden & Reese, 2006; Sparks, Carmiol & Ríos, 2013). A diferencia de estas investigaciones, en el presente estudio los niños no interactuaban con un adulto, sino con otro niño. La importancia de estudiar las narrativas producidas por niños pequeños en interacción con sus pares reside en los resultados de investigaciones previas (Rosenberg, Stein & Alam, 2013; Stein & Rosenberg, 2012) que señalaron que en poblaciones urbano-marginadas, como la del presente estudio, las interacciones entre niños pueden dar lugar al aprendizaje y el desarrollo infantil.

Anexo: Codificaciones empleadas en la transcripción

{ } comentarios del transcriptor

(()) acciones no verbales

(0.1) pausa: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos

- interrupción

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

[mira a] dirección de la mirada

= = superposición

:: alargamiento vocálico o consonántico

énfasis

xxx fragmento inaudible

REFERENCIAS

- Alam, F. (en prensa). La construcción de narrativas de ficción entre niños de distintas edades. Un estudio con niños de poblaciones urbano-marginadas. *Interdisciplinaria*.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (2002). *Talking with adults: The contribution of multi-party talk to language development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S; Huck-Taglicht, D. & Avni, H. (2004). The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 307-328.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. (2003). *"We're friends, right?" Inside kid's culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fawcett, L. M; & Garton, A. F (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (Part 2), 157-169. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X23411>
- Fivush, R. & Haden, C.A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. En B.D. Homer & C.S. Tamis-Le Monda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 315-335). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R.; Haden, C.A. & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Maternal reminiscing style and children's socioemotional outcome. *Child Development*, 77, 1568-1588. <http://dx.doi.org/10.1007/s10615-006-0065-1>
- Forman, E. & Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- Gardner, H. & Forrester, M. (2010). *Analysing Interactions in childhood*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 238-307. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.anthro.19.1.283>
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En J. M. Atkinson, & J. C. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 225-246) Cambridge: University Press Cambridge.
- Goodwin, C. (2007) Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18 (1) 53-73. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926507069457>
- Goodwin, C. (1986). Audience diversity, participation and interpretation. *Text*, 6 (3), 283-316.
- Goodwin, M.H., (1997) Byplay: Negotiating evaluation in storytelling. En G.R. Guy, J. Baugh, D. Schiffrin & C. Feagin (Eds.), *Towards a social science of language: Papers in honour of William Labov* (pp. 77-102) Philadelphia: John Benjamins.
- Goodwin, C. (2003). The body in action. En J. Coupland & R. Gwyn (Eds.), *Discourse, the body and identity* (pp. 19-42). New York: Palgrave/ Macmillan.

- Goodwin, M.H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text and Talk*, 26 (4/5), 513-42.
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295-307. <http://dx.doi.org/10.1037//0012-1649.33.2.295>
- Hamo M. & Blum-Kulka, S. (2007). Apprenticeship in conversation and culture: Emerging sociability in preschool peer talk. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 423-443). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keenan, E.O. (1979). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1, 163-183. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900000623>
- Küntay, A.C. & Senay, I. (2003). Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 559-587.
- Hayes, D.S. & Casey, D.M. (2002). Dyadic versus Individual storytelling by preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (4), 455-458.
- Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversation. En J. Sindell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 492-507). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mashburn, A.J; Justice, L.M; Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80, 686-702. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30 (2), 153-177.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-136). Barcelona: Paidós.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicolopoulou, A. & Richner, E.S. (2004). "When your powers combine, I am Captain Planet": The developmental significance of individual- and group-authored stories by preschoolers. *Discourse Studies*, 6, 347-371.
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18 (2), 299-325.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14 (2), 353-373.
- Radford, J. & Mahon, M. (2010). Multi-modal participation in storybook sharing. En H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood* (pp. 209-226). London: Wiley-Blackwell.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosemberg, C.R. (2002). *La conversación en el aula: aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Rosemberg, C.R. & Borzone, A.M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.
- Rosemberg, C.R. & Menti, A. B. (en prensa). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo & A.G. Fernández (Eds.), *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rosemberg, C.R; Silva, M.L. & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28, 135-154.
- Rosemberg, C.R; Stein, A. & Alam, F. (2013) At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.), *International handbook of research in children's literacy, learning and culture* (pp. 67-82). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sacks, H. Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

- Sánchez Abchi, V; Moyano, V. & Borzone, A.M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 227-236.
- Schegloff, E. (1990). On the organization of sequences as a source of coherence in talk-in-interaction. En B. Dorval (Ed.), *Conversational organization and its development* (pp. 51-77). Norwood, NJ: Ablex.
- Shapiro, L.R. & Hudson J. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture- elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Sindell, J. & Stivers, T. (Eds.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sparks, A; Carmiol, A. & Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades en Psicología*, 27 (115), 93-111.
- Stein, A. & Rosenberg, C.R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29 (1), 95-108.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. Londres: Sage Publications.
- Tuson, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel
- Umiker-Sebeok, D.J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6 (1), 91-109.